

GÖTEBORGS UNIVERSITET



”Ja, ibland blir man bara osams”

En intervjustudie om elevers syn på konflikter mellan jämnåriga.

Heidi Buchholz & Caroline Eriksson

LAU 370

Handledare: Ninni Trossholmen

Examinator: Bengt Jacobsson

Rapportnummer: HT09-1120-25



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Ja, ibland blir man bara osams" - En intervjustudie om elevers syn på konflikter mellan jämnåriga

Författare: Heidi Buchholz & Caroline Eriksson

Termin och år: HT 09

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ninni Trossholmen

Examinator: Bengt Jacobsson

Rapportnummer: HT09-1120-25

Nyckelord: Konflikter, konflikthantering, orsaker till konflikter, könsskillnader, mellanstadieelever

Sammanfattning

Skolan ska idag arbeta mot ett sociokulturellt väl fungerande samhälle. Vi båda författare har kommit att bli intresserade av vad eleverna anser om hur konflikter uppstår. Vi är mycket medvetna om att konflikter är en del av vardagen och menar att det är viktigt att ge barnen verktyg att klara dessa ofta förekommande konflikter. Därför har vi valt att göra en undersökning om mellanstadieelevers inställning till konflikter. Det är utifrån barnen vi ska utveckla vårt arbete i skolan och därför ser vi det som viktigt att veta vad dessa tycker, kanske mer än vad verksamma lärare anser om barnens konflikter, då de inte är involverade i dem på samma sätt, utan agerar ifrån sina egna uppfattningar. För att vi som lärare ska kunna ge barnen hjälpmedel att hantera konflikter, är det nödvändigt att veta hur dessa uppkommer. Vi frågade därför barnen vad de ansåg vara orsakerna till deras konflikter och vad konflikterna vanligtvis handlar om. Vår undersökningsmetod bestod av kvalitativa intervjuer med tolv barn i en socialt och kulturellt homogen elevgrupp i två olika åldrar. Skolan är belägen i central stadsmiljö. Arbetet har bedrivits utifrån ett hermeneutiskt synsätt och utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

Utifrån vad vi med vår intervjustudie kan se, anser eleverna att missförstånd, rollfördelning och olika regler och mål i aktiviteter är de främsta anledningarna till att konflikter uppstår. Enligt eleverna är konflikterna geografiskt placerade till skolan och skolgården och inte till lek och fritidsaktiviteter utanför skolan. Könets roll i konflikter och dess struktur visade sig i vissa fall vara mindre och i andra fall större än vad vi innan förväntat oss. Inte i någon av de två årskurserna vi undersökte framkom det att utbildningen i konflikthantering var särskilt frekvent. Kommunikation och medvetenhet gällande konflikthantering saknas i elevernas vardag. Det vi uttryckligen såg var att konflikthantering inte tydliggörs för eleverna i skolan, om dessa förekommer alls då eleverna säger att de inte har någon direkt undervisning i konflikthantering.

Innehållsförteckning

Abstract

Innehållsförteckning.....	3
1. Inledning	5
1.1. Bakgrund och syfte.....	5
1.2. Frågeställning	6
2. Litteraturgenomgång och teoretiska utgångspunkter	6
2.1. Begreppet konflikt och orsaker	6
2.2. Missförstånd.....	8
2.3. Genuspedagogik enligt Kajsa Svaleryd.....	8
2.3.1. Makt i genusperspektiv.....	9
2.4. Makt.....	9
2.5. Lärandeteorier enligt Vygotskij och Säljö	10
2.6. Tidigare forskning	11
2.7. Mobbning och konflikthantering.....	11
3. Styrdokument	13
3.1. Läroplanen	13
3.2. Centrumskolans likabehandlingsplan.....	13
4. Metod och material.....	15
4.1. Insamlande av material.....	15
4.2. Val av metod	15
4.3. Hermeneutiskt förhållningssätt	16
4.4. Där undersökningen ägde rum	16
4.5. Etiska ställningstaganden.....	17
4.6. Reflexiv diskussion	18
4.6.1. Reliabilitet.....	18
4.6.2. Validitet	18
4.6.3. Generaliserbarhet	19
5. Resultatredovisning	19
5.1. Urval	19
5.2. Deltagarpresentationer.....	19
5.3. Intervjuredovisning	20
5.3.1. Konfliktens begreppsförklaring	20
5.3.2. Konfliktens platsbundenhet	21
5.3.3. Rättvisans betydelse	21
5.3.4. Missuppfattningar	22
5.3.5. Distraherande beteende under lektionstid.....	23
5.3.6. Ibland blir man bara osams.....	24
5.3.7. Goda och onda konfliktresultat.....	24
5.3.8. Kan kön ha något med konflikternas utgång att göra?.....	24
5.3.9. Hur hanterar barnen konflikter?.....	25
6. Diskussion.....	27
6.1. Inställningar	27
6.2. Orsaker.....	28
6.3. Var sker de flesta konflikter.....	29
6.4. Könsskillnader	30
6.5. Avslutande diskussion	30
6.5.1. Didaktiska konsekvenser	31
6.5.2. Framtida forskningar	31
7. Slutord	32

8.	Referenslitteratur.....	33
8.1.	Tryckta referenser	33
8.2.	Internetkällor	33
9.	Bilagor	35
9.1.	Bilaga1	35
9.2.	Bilaga 2.....	36

1. Inledning

I vårt framtida yrkesliv kommer vi att stöta på konflikter i alla varianter, det är en del av var människas vardag. Vi menar att elever i tidig ålder bör få med sig verktyg att kunna hantera dessa. Det vi är intresserade av är elevernas syn på konflikter mellan dem och kamraterna i skolan, samt hur, var och varför konflikterna startar. För att veta hur man kan hantera uppkomna konflikter så är det viktigt att se orsakerna som leder fram till att sådana uppstår. Ser barn sin egen roll i konflikter eller upplever de att det endast är ”den andres” fel? Vi anser att en konflikt inte behöver vara av ondo, det kan vara både utvecklande och lärorikt. Vi vill således se hur elevers inställning till detta ser ut, om de anser att konflikter enbart är fokuserade kring bråk, eller om det till och med kan leda till något konstruktivt.

Vi vill göra en undersökning om orsaker till varför elever i grundskolan tror konflikter uppstår. Vi vill dessutom veta om de tror det är i hemmet, på skolgården, i klassrummet, barnbispisningen, gymnastiken, fritidsgården eller gemensamma fritidssysselsättningar det startar? Är det om vem som har snyggast kläder, vem som blev tagen i leken eller finns det andra orsaker? Vi anser att en kartläggning av denna företeelse är viktig i en pedagogisk miljö, då det ger oss en bild av hur det kan se ut och på så sätt kunna ge eleverna verktyg att själva lösa konflikter.

Kan vi som pedagoger påverka så att tvisterna som uppstår blir lättare att hantera och eventuellt ge barnen redskap för att lösa konflikter som uppstår? I ett sociokulturellt samhälle är samspelet mellan människor en viktig del och vi anser att det är vår plikt att tillhandahålla verktyg så att elever lär sig på egen hand. Det vi menar är att vi skall ge dem ett hjälpmedel så de kan lösa sina konflikter utan lärares assistans. Den ryske pedagogpsykologen Vygotskij säger att människor lär sig genom att interagera med andra människor. Vad vi vill med denna kartläggning är att också studera de områden vi kan arbeta med för att främja interaktionen mellan eleverna.

Konflikter kan påverka lärandet i både positiv och negativ bemärkelse då vi i dagens skola vill att elever ska kunna samarbeta och känna en trygghet i skolan. Läroplanen tar upp trygghet och samförstånd som en central roll i skolornas uppdrag.

1.1. *Bakgrund och syfte*

Under våra år ute i verksamheten har vi uppfattat ett fenomen som vi tror är vanligt, nämligen att konflikter endast hanteras när de brutit ut. Genom att låta konflikterna bli så omfattande innan en hanteringsprocess sätts in får konflikter en negativ stämpel och resultatet är oftast undvikande istället för konfronterande. Vi ser detta som ett problem och vi är intresserade av att studera hur detta uppfattas av eleverna. Vi är snart ute i arbetslivet själva och ska på egen hand ta beslut i frågor som dessa så vi känner att det är viktigt att ha en förförståelse i hur barn upplever sin egen roll i konflikter. I vår roll som pedagoger är det i vårt intresse att arbeta för en bra lärandemiljö, då konflikter tar upp stor del av lektionstid. Det tar även upp ett stort utrymme i barnens tankar och på så sätt skifta fokuseringen från skolarbetet. Som vi uppfattat det krävs det i vårt sociokulturella samhälle en stor social kompetens och för att veta hur vi ska arbeta med utvecklandet av detta ser vi det som viktigt att ta reda på hur barnen ser på detta. Vårt syfte blir således att vi vill undersöka var de flesta konflikter uppstår och orsakerna till dessa. Har vi en bild av detta så kan vi ge våra elever en genomtänkt undervisning i ämnet.

1.2. Frågeställning

Utifrån denna bakgrund och syfte ser vi fyra frågor formuleras, vilka vi är intresserade av att se ur barnens synsätt. Våra frågeställningar är:

- Vad anser barnen är orsaken till konflikter?
- Var uppstår de flesta konflikterna?
- Hur ser barnens inställning till konflikter ut utifrån ålder, kön och makt?
- Anser eleverna att de får konflikthanteringsundervisning?

2. Litteraturgenomgång och teoretiska utgångspunkter

2.1. Begreppet konflikt och orsaker

Begreppet kan ges olika betydelse men den vi fastnat för är konfliktforskaren Arne Maltén¹:

En konflikt uppstår vid en sammanstötning, en kollision eller annan oförenlighet mellan mål, intressen, synsätt, värderingar, grundläggande behov eller personlig stil.

Maltén² skriver att många människor ser konflikter som något obehagligt och väljer därför oftast att förtränga dem eller vägra se dem. Han menar att det gäller att ta tag i en växande konflikt i tid.

Enligt Maltén finns det tre synsätt³ på konflikter, den första är *den undvikande synen*, där upplever många konflikter som negativa och anser att de bör undvikas. Det andra sättet att se på konflikter är den som han kallar *den naturliga synen*, där han menar att vi dagligen ställs inför en mängd konfliktsituationer utan att vara medvetna om det. Enligt den synen menar man att konflikter inte alltid är negativa och att de flesta konflikter avtar eller försvinner med tiden. Människan måste lära sig leva med dem. Det tredje och sista sättet att se på detta är *den vitaliserande synen* där man inriktar sig på att se möjligheterna. Där anses att ett visst mått av spänning och dynamik är nödvändig för såväl personlig som institutionell utveckling. Om man som Maltén skriver, vågar "ta tjuren vid hornen" och möta problemen på ett konstruktivt sätt, kan en konflikt vara välgörande. Han menar att tankar och idéer ställs mot varandra och man tvingas klargöra sina åsikter och värderingar.

I sin bok tar Maltén⁴ upp psykologen William Schutz (1958) grupputvecklingsfaser, vilka styrs av det sociala behov individerna har. Första fasen är *tillhörighetsfasen* där gruppen sätts ihop av enskilda individer som inte känner sig helt trygga i gruppen, eleverna anstränger sig för att vara de andra eleverna till lags. Det är detta som kallas smekmånad eftersom den har karaktären av densamme. *Kontrollfasen* är den andra fasen och där handlar det om vem som ska bestämma, att vara till lags är inte längre lika viktigt och man är inte rädd för att uttrycka sina åsikter. Konfrontationer till följd av uttryckt missnöje bör tas omhand av en ledare som kan ta itu med oenigheterna som finns i gruppen. Till slut hamnar gruppen i en *samhörig/närhetsfas*, där eleverna lär känna varandra bättre och möjligheterna till en bra kommunikationsmiljö är grundad. Vid tillfällen då lärare eller gruppmedlemmar byts ut, tillkommer eller lämnar, går gruppen igenom samma procedur med alla tre faser.

¹ Maltén, A., *Kommunikation och konflikthantering – en introduktion*, Studentlitteratur, 1998, s. 145

² Ibid., s. 151

³ Ibid., s. 151-152

⁴ Ibid., s. 81

Psykologen och konfliktspecialisten Roger Ellmin⁵ summerar olika studier att elever har en bild av konflikter som är relativt snäv, för de flesta barn var konflikter liktydligt med bråk. Vad han vidare beskriver⁶ är att varje konflikt har en egen karaktär och dynamik och är således inte den andre lik. Olika personer i samma konflikt kan se och uppleva situationen på varierande sätt. Eftersom en konflikt kan vara erkänd⁷ eller förnekad, medveten eller omedveten och involvera ämnen som har av olika värderingar för de inbegripna så kan man inte sätta en distinkt begreppsförklaring på detta fenomen.

Lasse Brännlund⁸ som är psykolog och organisationskonsult behandlar hur konflikter uppstår när två frågor i en relation på individuell nivå inte blir besvarade eller man är ense om. Dessa två är vilka regler som ska gälla för relationen och vem det är som ska bestämma dessa regler. Gemensamma handlingar, som dialog eller aktion innebär ett beslut för att gå vidare och på så sätt uppstår frågan vem som ska ta initiativet.

Det vi menar är viktigt att kommentera är Brännlunds påstående att man aldrig kan lösa en konflikt⁹. Däremot kan man hantera den. Därför blir det viktigt att säga konflikthantering och inte kalla det att lösa konflikter. Det innebär att det inte finns någon som kan vinna eller förlora en konflikt. Förutsättningarna för en konflikt är inte baserade på rätt eller fel, då det en människa känner är det rätta för henne¹⁰. Det har ingenting med verkligheten att göra, utan om vi ser till både Maltén¹¹ och en lektor vid Linköpings universitet, Andrej Szklarski¹², ser vi att det är känslan av brist på respekt som utlöser de flesta konflikter på en eller annan nivå.

Szklarski¹³ har tagit upp frågan varför konflikter uppstår i sin studie *Barn och konflikter- en studie av hur konflikter gestaltar sig i svenska och polska barns medvetande*. Han menar att frågan är lika gammal som människan, att det i alla typer av mellanmänniskliga relationer förekommer motsättningar och svårigheter. Han utvecklar vidare att där det finns förtroenden som brutits, någon som blir kränkt, att tingen och ägodelarna orsakar osämja och att människor inte kommer överens eller missförstår varandra, uppstår ofta konflikter. Han menar att en stor del av barnens konflikter uppstår på grund av att någon bryter mot grundläggande samlevnadsnormer. För barn är denna typ av överträdelse svår att acceptera då det blir en konflikt i den sociokulturella inlärningen, eftersom den baseras på det sociala mötet. Konflikter kan delas upp i fyra slags konfliktprinciper¹⁴. Vi redovisar här dessa kort.

- Principrelaterade orsaker, vilket innebär att de universella normerna överträds och dessa övertramp ses som kränkande och löser lätt en konflikt.
- Objektrelaterade orsaker, där konkreta föremål, händelser eller personer är till grund för konflikten.
- Individrelaterade orsaker uppstår när individens tankar och bedömning är olika.
- Situationsrelaterade orsaker består av individuella situationen där den leder till en kommunikationsstörning.

Dessa fyra gäller inte endast för barn utan inom all form av mänsklig interaktion.

⁵ Ellmin, R., *Konflikthantering i skolan – den andra baskunskapen*, Natur och Kultur, 2008, s. 58

⁶ Ibid., s. 10

⁷ Ellmin, R., *Att hantera konflikter i skolan*, Utbildningsförlaget, 1985, s. 40

⁸ Brännlund, L., *Konflikthantering – handbok för realister*, Natur och Kultur, 1991, s. 52

⁹ Ibid., s. 124-125

¹⁰ Ibid., s. 42

¹¹ Maltén, 1998

¹² Szklarski, A., *Barn och konflikter – en studie av hur konflikter gestaltar sig i svenska och polska barns medvetande*, Linköpings Studies in Education and Psychology, 1996, s. 83

¹³ Ibid., s.83

¹⁴ Ibid., s. 83-84

2.2. Missförstånd

Enligt Maltén¹⁵ är missförstånd något som sker i samspelet mellan sändare och mottagare, kodning och tolkning. Sändaren kodar sitt budskap i någon form som formas utefter all den förförståelse, personlighet, sinnesstämning, självbild och alla känslor angående ämnet och mottagare. Samma process går mottagaren igenom när han tolkar budskapet. Maltén summerar¹⁶ gruppdynamikforskarna Napier och Gerschenfelds beskrivning av felaktiga antaganden i mänsklig kommunikation så här:

- *Vi tror oss veta vad andra ser, upplever, tänker och känner.*
- *Vi tror oss förstå innebörden i budskapets innehåll.*
- *Vi uttrycker oftast vårt budskap i ord och tror att det skall räcka för att budskapet skall nå fram till och förstås av andra.*
- *Vi förväntar oss att bli accepterade av andra, trots att vi har begränsad kunskap om hur de uppfattar oss.*

Enligt Szklarski¹⁷ kan en konflikt uppstå när det saknas något i situationer eller interaktioner då man missar poängen i varandras ställningstaganden. Barnet feltolkar konkreta budskap eller händelser vilket leder till att man missförstår eller misstolkar varandra. När man kommer till konfliktens kärna i sådana här fall så finns det inte någon verklig orsak, den har skapats ur feltolkningen.

2.3. Genuspedagogik enligt Kajsa Svaleryd

Genuspedagogen Kajsa Svaleryd¹⁸ menar att vårt kön spelar en stor roll för hur vi kommer leva våra liv på grund av de förutfattade meningar som finns i samhället och dess normer. Hon skriver vidare¹⁹, att då människan är skapt med olika yttre könsorgan klassificeras vi in i olika sociala roller med olika uppgifter och roller redan i vår uppfostran. Till de här rollerna som pojke eller flicka tillskrivs vi olika typer av intressen, leksaker och färger. Det är just i bemötandet och samspelet med andra människor som barnets upplevelse om vad det innebär att vara flicka eller pojke formas. I skolan pågår denna genussocialiserande process hela tiden. Hon menar också att pojkar och flickor prövar och utforskar sätt att bete sig samt handla och vara på. Utifrån reaktioner och respons som barnen får från andra människor, skapas tysta överenskommelser om vilka kriterier för materiella, såväl som sociala redskap som är lämpliga inkom för pojkar eller inkom för flickor.

Svaleryd²⁰ menar även att vi begränsas av vissa normer beroende av vilket kön vi tillhör och på så sätt berövas flickor och pojkar full mänsklighet. Hon påpekar även att inom modern genusforskning hävdas det ofta att könet är konstruerat²¹. Oavsett vilka skillnader och likheter vi tror oss se mellan könen, är detta ett resultat av våra egna mänskliga påfund och vad som förväntas av oss.

¹⁵ Maltén, 1998, s. 13

¹⁶ Ibid., s. 14

¹⁷ Szklarski, 1996, s. 103

¹⁸ Svaleryd, K., *Genuspedagogik – en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*, Liber, 2002, s. 23

¹⁹ Ibid., s. 25

²⁰ Ibid., s. 26

²¹ Ibid., s. 29

2.3.1. Makt i genusperspektiv

Svaleryd skriver att enligt en av Linköpings Universitets lektorer, Mia Thorell²², tar pojkars maktkamp mer plats. Den utspelas ofta på den största ytan och hörs tydligt. Flickors maktkamp är mer subtil. De utesluter varandra ur leken, bland annat genom påförande av skuld och skam. Det innebär att strävan efter makt uttrycks olika för pojkar och flickor. Om man ser till vad Svaleryd skriver i sin bok på skillnader och likheter mellan könen, måste det då betyda att denna skiftande maktkamp är en produkt av den mänskliga kulturen i vilken barnet lever i. De uppfostras till att använda olika medel att ta till sig makten och se maktens betydelse²³.

Genom Hansén och Herolfs studie av barns konfliktbeteende, har även Ellmin²⁴ konstaterat att flickors konflikter handlar mer om rivalitet än pojkarnas konflikter. Ellmins summering är således överensstämmande med Thorell slutsats om flickors mer sofistikerade sätt att hantera konflikter. Pojkarna anser att flickorna baktalar och att de själva har en rak och ärlig konfrontationsteknik²⁵.

2.4. Makt

Sven-Åke Lindgren²⁶ professor på Sociologiska Institutionen vid Göteborgs Universitet, är inne på samma tankespår som den franska politiskt intresserade filosofen och idéhistorikern Michel Foucault framför. Lindgren menar att Foucaults maktbegrepp hänför sig till det samhälleliga vardagsplanet. Han talar om mikro-makt, vilket är en makt som utövas över människan som fysisk varelse. Det handlar om en makt som sedan 1600-talet utvecklats i två huvudriktningar, dels en disciplinär makt som är riktad mot den mänskliga kroppen och dels en reglerande makt som är riktad mot befolkningen som helhet.

Foucault talar, enligt Lindgren, om maktens synonymitet med en elementär kraft som är närvarande i alla förekommande sociala relationer. Foucault menar att maktpåverkan finns i alla skeden och möten, det är därför makt inte bara finns utan den skapas i alla ögonblick, alltid närvarande.

Enligt Lindgren skriver Foucault även att makten inte behöver ligga på en subjektiv nivå utan uppstår i kontakten med individer. Makt skapar alltid något, med konsekvenser på både det destruktiva och produktiva planet.

Szklarski²⁷ tar upp makt som orsak till konflikter där själva maktutövandet ligger till grund för konflikten. En person utövar makt över en annan person och för att det ska utvecklas till en konflikt krävs att en part uppfattar det som integritetskränkande. Den typen av konflikter kan uppstå mellan barn men även mellan barn och vuxna. Det är när en part känner att den har en sådan ställning att hon/han kan bestämma eller anvisa den andre parten. Den mottagande parten ser inte den dominanta parten som befogad att utöva sådan aktivitet. En sådan situation kan ses som hotande eller kränkande för barnen.

²² Ibid., s. 66

²³ Ibid., s. 67-70

²⁴ Ellmin, 1985, s. 47

²⁵ Ellmin, 2008, s. 57

²⁶ Lindgren, S.-Å., "Michel Foucault och sanningens historia", *Moderna samhällsteorier – traditioner, riktningar, teoretiker*, Månson, P. (Red), Prisma, 2003, s. 360

²⁷ Szklarski, 1996, s. 91

2.5. Lärandeteorier enligt Vygotskij och Säljö

För att lärande ska uppstå krävs det att vi lärare skapar miljöer i hur barnen kan samtala, agera och diskutera. Det innebär således att i en skolmiljö där lärande ska kunna blomstra måste den sociala miljön kännetecknas av kommunikation och samspel. Enligt den ryska marxistiska pedagogpsykologen Lev Vygotskij²⁸ skapar ett barn sina villkorliga reflexer²⁹ efter hur den sociala miljön ser ut. Det medför att konflikterna har sitt ursprung i den sociala miljön vi skapar åt eleverna. Vygotskij hävdar att vi som lärare har ett intresse att hjälpa eleverna uppfostra sig själva då vi är en del av den processen. Det vi kallar uppfostran är en befästelse av reaktioner och beteende av olika stimuli. Det intresset ligger i vår sociokulturella syn på eleven då erfarenhet är det enda som en människa lär sig av, att använda och ändra de medfödda reaktionerna genom egen erfarenhet. Det är i den medverkande kontexten som barnet lär sig. Barns naturliga drivkraft ligger i intresset, det är det som för denne framåt i utvecklingen och vid puberteten blir intresset inåtriktat, barnet fokuserar på egot, den egna personen. Här blir alltså andra människor och omvärlden i mindre blickfång utan att barnet därför behöver vara egoistiskt. Utveckling sker dock inte automatiskt på en biologisk nivå utan det är i samspel med människor som har nästa kunskapsnivå. Det innebär att barnet inte alltid kan hantera saker på egen hand utan måste ha stöd av en mer kunnande människa. När barnet får assistans i sin problematik utvecklas en förståelse för hur liknande problem kan lösas och barnet har på så sätt en möjlighet att klara av det på egen hand. Detta kan stödjas mot den proximala utvecklingszonen³⁰

Språket behöver inte bara vara det muntliga utan även en diskursiv handling. Det betyder att både handling och språk tillsammans utgör en kommunikation och Vygotskij menar³¹:

Språk och handling är intvinnade i varandra.

Vygotskij använder ordet *redskap*³² när han förklarar hur människan mottar, bearbetar och konstruerar föreställningsvärlden. Detta uppstår när människor finner sig i en dialog som utgör en kulturell angelägenhet.

Roger Säljö³³ professor i pedagogik vid Göteborgs Universitet, visar på att den kommunikationsform som finns i mänsklig interaktion har tre moment mellan två aktörer, avsändare och mottagare. Avsändaren får en impuls att agera eller säga något. Mediet är vad vi använder för att uttrycka oss, muntligt, kroppsligt, skriftligt eller vad som används. Mottagaren i sin tur avkodar den reaktion mediet ger oss. Det är i impulsen, mediet och avkodningen som konflikterna uppstår enligt det Maltén säger, som vi tagit upp tidigare i den här delen på sidan sju. Säljö³⁴ menar dock att detta sätt bara är teknisk och man kan inte tillämpa det som en fungerande mall över hur människor samspelar. Språket menar Säljö, är en ständig föränderlig produkt av olika redskap och artefakter, då utvecklingen från talspråk till skriftspråk har varit ett viktigt steg i människans utveckling. Kommunikationens naturliga form är ansikte mot ansikte, oftast i den talade formen och då fokuserar vi först och främst på innehållet i vad som sägs, inte hur vi säger det. Det är genom talet vi samspelar med andra,

²⁸ Lindqvist, G.(red.), *Vygotskij och skolan – Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*, Studentlitteratur, 1999, s. 21

²⁹ Se Pavlovs hundar som responderar behaviouristiskt på beting.

³⁰ Säljö, R., *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*, Prisma, 2000, s. 12

³¹ Lindqvist, 1999, s. 281

³² Lindqvist, s. 287

³³ Säljö, s. 25

³⁴ Säljö, 2000

skriften kommer efteråt. Utveckling ligger i människans natur och Säljö³⁵ konstaterar detta genom att skriva:

Strävan efter att kunna kommunicera på nya sätt är en av människans starkaste drivkrafter med sociala, psykologiska, ekonomiska och materiella konsekvenser.

Psykologen Seija Wellros³⁶ beskriver hur vi kommunicerar även när vi inte säger något. Med hjälp av klädsel, frisyrier, accessoarer och andra yttre attribut så ger vi mer att tolka. Tolkningen ligger i betraktaren och ägaren av kroppen som betraktas. Exempelvis kan en bomberjacka och kängor indikera att personen i fråga har en politisk ideologi som överensstämmer med en viss grupp med rasistiska inslag. Då har vi en förutfattad mening i hur vi tolkar personens budskap som kan både vara feltolkad och missvisande. Ellmin³⁷ menar att i dagens samhälle går det inte att gruppera lika lätt som för ett par år sedan, en individ kan tillhöra flera grupper, man är mer fokuserad på personen som en individ istället för del av en gruppstillhörighet.

2.6. Tidigare forskning

Det är många som forskat om konflikthantering men det är ytterst få som har koncentrerat sig enbart på vad barnen anser vara orsaker till konflikter i skolvärlden mellan barn. Den forskning³⁸ som finns är flera decennier gammal, men kan fortfarande vara intressant. Oftast handlar det om problematiken mellan vuxna och barn, eller konflikter i allmänhet som till exempel Maltén avser. Det finns även många studier i vad vi vuxna anser vara orsakerna. Vi kan naturligtvis ta del av internationella forskningar men vi är intresserade av de barn som går i den svenska skolan då det är där vi kommer verka. Szklarski³⁹, som vi tog upp tidigare, har gjort en undersökning i skillnader mellan hur svenska och polska barns konflikter gestaltar sig. För att utföra denna jämförelse gjorde han en liknande, men betydligt mer omfattande, undersökning som den vi har utfört för att se attityden hos de svenska barnen. Det han kom fram till var att överträdelse av kända normer och värderingar är den största delen av barns konflikter. Han beskriver i sin syntes hur han tar avstånd från Hansén och Herolfs⁴⁰ studie om barnens omotiverade psykiska och fysiska våld och ställer sin undersökning som en motsats till deras då han inte ser att det kan fastställas att detta våld är omotiverat.

För fyrtio år sedan, 1969⁴¹, genomfördes en studie av åttiofem barn i två- till tolvårsåldern där Hansén och Herolf kunde fastställa att det fanns två varianter av konflikter bland sju till tolvåriga barn. Den ena konfliktvarianten kommer ur vem som ska bestämma över specifika situationer. Det uttrycks i muntliga gräl och slutar med att någon ger efter för den andres vilja. Den andra varianten liknar de yngre barnens beteende med aggressivitet utan tydlig anledning som utvecklas till slagsmål och slutar utan att situationen blir löst.

2.7. Mobbning och konflikthantering

Vi kan inte diskutera konflikter utan att ta upp konflikthantering och mobbing, men eftersom vår undersökning inte fokuserar på det blir detta en kortfattad redovisning. Flera studier visar

³⁵ Ibid., s. 162

³⁶ Wellros, S., *Språk, kultur och social identitet*, Studentlitteratur, 1998, s. 36

³⁷ Ellmin, 2008

³⁸ Ellmin, 1985

³⁹ Szklarski, 1996

⁴⁰ Ellmin, 1985, s. 46

⁴¹ Ibid., s. 46

att konflikter kan trappas upp till mobbning i och med att det verbala våldet ökar⁴². Mobbning i sin tur leder till ökad risk för kriminalitet enligt Brottsförebyggande rådet (Brå). I deras rapport Grövres våld i skolan skriver de⁴³:

Samtidigt står det också klart såväl från Brå:s skolundersökning som från de intervjuer som genomförts med elever och skolpersonal, att grovt våld i skolan är kopplat till andra mer vardagliga problem i skolan. Det handlar om hot, mobbning och andra former av kränkningar och våld som ökar riskerna för att också allvarigare våld ska inträffa.

Två metoder sitter i fokus just nu, Friends och Livsviktigt. Det ena är en organisation som arbetar ideellt utan statligt bidrag för att motarbeta mobbning. Det andra är ett läromedel för social och emotionell träning även kallat SET⁴⁴.

Den kategorisering av mobbning som Friends avser, är att det inte handlar om en engångsföreteelse eller enskild konflikt utan ett systematiskt återkommande kränkning eller negativ behandling. Det kan innefatta en eller flera individer i både mottagande och utförande av denna påtryckning.

Friends⁴⁵ arbetar med att utbilda vuxna i metoder och förhållningssätt att förhindra att mobbning sker och att motarbeta kränkande handlingar. De ser det som viktigt att förankra detta hos de vuxna innan de arbetar med barnen.

Mobbning är en komplicerad process och det finns ingen snabb och enkel metod som långsiktigt kan ändra på de destruktiva strukturer som skapar inneslutning och uteslutning bland individer.

Friends största arbete ligger i att starta upp arbeten och projekt i skolorna som inte bara startas utan följs upp för långsiktigt arbete. Ett kompisstödjarsystem arbetas fram på skolan med max tjugofyra barn väljs ut till ett förtroendeuppdrag. Det är inte endast lärare, utan även föräldrar som erbjuds en utbildning i hur man kan skapa en trygg miljö för barnen.

Livsviktigt, SET⁴⁶, är utformat för sex till sextonåringar och bearbetar strukturerat genom olika ämnen som tillhör det sociala ämnet med elevövningar och en serie av lektionsförslag. SET innebär att man arbetar med den emotionella intelligensen även kallad EQ. Deras syn på relevansen för detta ämne ligger i att om eleven inte har en utvecklad emotionell intelligens saknar den medel att tolka sina känslor och förmåga att respondera korrekt till andras uttryck av känslor.

⁴² Ellmin, 2008, s. 34

⁴³ Brottsförebyggande rådet, *Grövres våld i skolan*, Rapport 2009:6, BRÅ, 2009, s. 80

⁴⁴ SET, "Social och emotionell träning", <http://set.st/set.htm>, Birgitta Kimber, hämtat 091126

⁴⁵ Friends, Om Friends/Arbetsätt, <http://friends.se/?id=1621>, Friends, hämtat 091126

⁴⁶ SET, 2009

3. Styrdokument

3.1. Läroplanen

Skolverkets läroplan för grundskolan tar flera gånger upp vikten av eget ansvar, att eleven ska ta med sig tillräckliga erfarenheter och kunskaper för att klara sig i det samhälle vi lever i. Eleverna ska även uppmuntras till att ha en vilja att ta ansvar för den sociala miljön i skolan⁴⁷. Läraren har ett ansvar att⁴⁸:

- *klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet,*
- *öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem.*

Utöver detta ska skolan⁴⁹ alltid främja barnens förståelse och samhörighet med andra människor. Det innebär även att skolan⁵⁰ ska arbeta för att eleverna ska få med sig värderingar och normer som finns i våra gemensamma värderingar i samhället.

Skolan ska sträva efter att eleven ska kunna⁵¹:

- *utveckla sin förmåga att uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundande på kunskaper och personliga erfarenheter*
- *tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling, samt medverkar till att bistå andra människor,*
- *kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen*

Det står inget i styrdokumentet om hur konflikter ska hanteras eller hur skolan ska förhålla sig till dem. Det kan man tolka som att behovet av den benämningen i styrdokumentet inte behövs då normer och värderingar genomströmmar hela Lpo94 och hur vi ska arbeta i skolan.

Intressant kan vara att Sveriges Riksdag 2006 beslutade att konstruktiv konflikthantering ska vara obligatoriskt i lärarexamen. Men dåvarande regering exkluderade detta från examensförordningen.⁵²

3.2. Centrumskolans likabehandlingsplan

Centrumskolan⁵³ där vi intervjuat barnen på har en plan för likabehandling och där kan man läsa hur skolan förhåller sig till barnens interaktion. Där kan vi se hur kränkande behandling ska förebyggas och även ta del av skolans ställningstagande till skedda fall. Skolan har även utarbetat en gemensam tolkning på begreppet kränkande behandling och anser att återkommande av sådan ses som mobbing. Centrumskolan har i denna plan beskrivit exempel

⁴⁷ Skolverket, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*, Fritzes kundservice, 1994 2006:23, s. 13

⁴⁸ Ibid., s. 9

⁴⁹ Ibid., s. 8

⁵⁰ Ibid., s. 5

⁵¹ Ibid., s. 8

⁵² Ellmin 2008

⁵³ Vi vill påminna om att namnen är fingerade, denna likabehandlingsplan finns i författarnas ägo.

som ges i likabehandlingsplanen från Jämställdhetsombudsmannen, JämO⁵⁴. Om vi ser till vår tidigare redovisning över litteratur angående orsaker till konflikter, kan vi se att dessa exempel som är tagna från Centrumskolans likabehandlingsplan och således JämO, även ligger nära till hands:

- Fysiska (slag, knuffar m.m.)
- Verbala (hota eller förtala)
- Psykosociala (utfrysning, ryktesspridning, blickar)
- Text- och bildburna (klotter, bilder, lappar, sms, datorkommunikation)

Enligt Centrumskolan så arbetar de kontinuerligt med motverkande av detta. I denna plan står det att lektionsupplägget livskunskap ska vara förekommande i skolans aktiviteter och det sker genom grupp- och relationsövningar i syfte att stärka både elev och grupp. Vidare står det att de gemensamma reglerna för hela skolan ska i samarbete med elever utarbetas varje år i vilket förhållningssätt man ska ha, både för vuxna och elever. Dessa reviderades senast HT-09. Vid behov ska även tjej- och killgrupper, kompisamtal eller klassamtal initieras av antingen elev eller lärare. Varje läsår inleds dessutom med en temavecka där klasser och lärare arbetar för att skapa bra sociala förutsättningar på skolan.

Den tidigare läroplanen, Lgr80⁵⁵, tar upp konflikter som ett specifikt avsnitt. Skolan får inte måla en bild av samhället som konfliktfritt, det är viktigt att visa på konflikter mellan människor och grupper som en realitet. Eleven skulle även få förklarat de olika mänskliga, nationella och sociala konflikterna, betydelsen av dem och förhållandet mellan desamma. I denna läroplan var det uttryckligen inte ett ämne utan skulle implementeras vid lämpliga tillfällen i undervisningen, både hantering och diskussioner kring konflikter.

Vi kan fråga oss om det kommer att inkluderas än en gång i den kommande läroplanen då den är nära förestående. Enligt Ellmin⁵⁶ tar inte skolmyndigheterna konflikter i skolan på allvar då han tycker att konflikter är ett större hälsoproblem än mobbning eftersom det innefattar fler individer. Han menar att då skolans läroplan inte tar upp konflikthantering kan lärare och myndighetspersoner se det som oangeläget i deras arbete. Läroplanen som är föregångare⁵⁷ till Lgr 80 och även tidigare än så, nämner konflikthantering sparsamt.

⁵⁴ JämO, *Förebygga diskriminering, främja likabehandling i skolan*, 2008, s. 5

⁵⁵ Skolverket, *Läroplanen för grundskolan, Lgr80*, Liber Utbildningsförlaget, 1980

⁵⁶ Ellmin 2008

⁵⁷ Skolverket, *Läroplanen för grundskolan, Lgr 69*, Liber Utbildningsförlaget, 1969

4. Metod och material

4.1. *Insamlande av material*

Vi valde att för denna undersökning använda oss av kvalitativa intervjuer. Det innebär att vi möter en specifikt utvald mindre grupp informanter, för att undersöka företeelser, egenskaper och mening i vår frågeställning⁵⁸. Genom denna metod kan vi uppmärksamma delarna i helheten då vi ser processerna, variationerna och strukturen på begreppet konflikt enligt barnen. Då vi varken har tid eller resurser för en kvantitativ undersökning vid detta skede, var det ett enkelt val trots att en kvantitativ undersökning eventuellt leder till ett tydligare sammanband som skulle kunna appliceras generellt i skolan. Etnologen Eva Fägerborg⁵⁹ anser att människors berättelser gör att verkligheten kan beskrivas i deras versioner och tolkningar. Dessa kvalitativa studier passar sig till den humanvetenskapliga och hermeneutiska forskningen, då målet är förståelse för det unika objektet.

Konflikter är högst individuella så genom enskilda intervjuer kände vi att vi kunde få veta vad eleverna anser om konflikter, genom att vi då gavs möjlighet att ställa följdfrågor och be om mer utvecklande av svar vid behov. Skälet till varför vi valde en fjärdeklass och en sjätteklass, istället för alla ur samma årskurs, är att vi ville få en viss spridning av åsikterna i olika åldersgrupper. Detta för att inte få en för homogen grupp, där de eventuellt har samma erfarenhet av konfliktsituationer. Eftersom vi lät lärarna bestämma vilka elever som skulle tillfrågas inför denna intervju, kan vi som intervjuare inte beskriva urvalet i klassen närmare än de instruktioner som vi gav lärarna. Instruktionerna var att välja ut tre pojkar och tre flickor i respektive klass. Trots detta hamnade vi i en obalans då en flicka i årskurs fyra blivit tillfrågad utöver de tre. Vid intervjutillfället var en flicka i sjätteklass frånvarande på grund av sjukdom varvid vi beslutade att denna obalans var av mindre betydelse.

4.2. *Val av metod*

Intervjuer har enligt Fägerborg⁶⁰ inte haft en status som mest tillförlitlig i ett vetenskapligt förhållningssätt. Hon menar dock att inom etnologi har intervjuer varit en central och vedertagen metod för inhämtande av material. Hon skriver även att intervjuandet är ett komplicerat arbetssätt som kan ge resultat av varierande kvalitet och karaktär.

Vi använde en diktafon för inspelning av intervjuerna då vi kände att det är viktigt att kunna ha en frihet i intervjutillfället för att kunna få ett flyt i samtalet. Varje elev tillfrågades om de godkände att vi spelade in intervjun. Samtliga elever godkände detta. Redan direkt efter intervjuerna transkriberades inspelningen. Fägerborg påpekar det är minnets kapacitet som gör att nedtecknandet är bristfälligt. Det krävs av intervjuaren att komma ihåg vad informanten sagt utan att lägga in egna tolkningar i utsagan. Fördelen med inspelning är att man kan få exakta citat. Den är på så sätt mer beständig då en transkribering är mer utförlig, genom att man kan se både intervjuaren och informantens uttalanden och på så sätt fastställa om ett svar har tillkommit på grund av en ledande frågeställning eller om vi påverkat informanten på något sätt i sina svar. Vi kunde genom att ha en transkribera intervjuerna även låta utomstående granska materialet för att få en objektiv syn på samtalet. Vi kunde även flera gånger vid granskning konstatera att vi är oerfarna intervjuare då vissa följdfrågor missades

⁵⁸ Starrin, B., & Svensson, P-G.(red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, Studentlitteratur, 1994, s. 23

⁵⁹ Fägerborg, E., "Intervjuer", i *Etnologiskt fältarbete*, Kaijser, L. & Öhlander, M. (red), Studentlitteratur, 1999, s. 52

⁶⁰ Ibid., s. 52

att ställas och att vi ibland var ledande. I de fallen kunde inte informantens svar användas i analysen. Vår oerfarenhet visades även i inspelningen då obehörigt ljud lätt överröstade rösterna. Vi utförde intervjuerna med en intervjuare, en informant och en som auskuterade samtalet. Professorn Jan Trost⁶¹ vid Uppsala Universitet tar upp att det finns både för- och nackdelar med "två mot en" taktiken. Fördelarna kräver att intervjuerna är samspelade och inte överväldigar den intervjuade. Med två intervjuare kan informationsmängden och förståelsen bli större då två kan se och lyssna på olika sätt. Det kan dock ha en nackdel i att den intervjuade känner sig i underläge. Vi valde därför att låta en av oss vara askuterande istället för aktivt medverkande i själva intervjun. Både Jan Trost⁶² och Göteborgs Universitets Staffan Stukát⁶³ går in på att gruppintervjuer kan bli komplicerade då gruppträck, dominanta och medgörliga roller kan påverka personernas svar, så detta var en av de orsaker vi valde att intervjua enskilt.

4.3. Hermeneutiskt förhållningssätt

Vi har valt att se detta från ett hermeneutiskt perspektiv enligt hur forskningsmetodikerna Runa Patel och Bo Davidson⁶⁴ vid Linköpings Universitet beskrivit, vilket innebär att man tolkar texter där man försöker förstå grundbetingelser för människan. Som vi tagit upp tidigare ser vi konflikter som något som är beständigt i människans vardag. Det vi genom intervjuer undersöker ligger i den språkliga sektionen, då det talade och skrivna språket uttrycker en människas livssituation. Patel och Davidson⁶⁵ menar att hermeneutikern anser att man kan tolka och på så sätt förstå innebörden av mänskliga intentioner genom det som yttrar i språk och handling. Vi, liksom alla inom den hermeneutiska forskningen, vill kunna se helheter och med hjälp av delarna förstå helheten. I vår undersökning försökte vi tolka barns medvetenhet och uppfattning kring konflikter och på så sätt kunna fokusera på orsaker till att dessa uppstår och ger uttryck i fenomenet konflikt. Genom vår förförståelse tolkar vi barnens responser vilket då ger oss ett svar som inte kan ses som en absolut sanning och framförallt inte gäller generellt för alla barn i Sverige, eftersom vi har en subjektiv syn på våra respondenter. Under vår analys av transkriberingen pendlade vi mellan att se helheten i intervjun samtidigt som vi kunde ställa delar i relation till denna helhet. Exempel i vår undersökning är den fotbollsplan som förekom i nästan alla barns svar. Utifrån att vi kan se helheten i hur viktig fotbollsplanen och de aktiviteter som försiggår där kan vi tolka lösa svar, delarna till helheten. Dessa delar är också med i att tolka helheten, fotbollens betydelse. När vi tolkar transkriberingen av intervjuerna så kan vi se både den som ställer frågorna samt vår respondent och på så sätt göra en tolkning genom att sätta sig i dessa två roller⁶⁶. Detta gör vi för att kunna få en så korrekt förståelse av det vi studerar.

Vi som författare har olika förförståelsebaser eftersom vi har olika bakgrunder. Vi har dock en grund i att vi båda genomfört minst sju terminer på lärarprogrammet. Utbildningen har påverkat oss och gett oss en förförståelse till hur vi ser på barn och hur de agerar.

4.4. Där undersökningen ägde rum

Platsen för utförandet var skolan där våra informanter går. Till vårt förfogande blev vi

⁶¹ Trost, J., *Kvalitativa intervjuer*, Studentlitteratur, 2005

⁶² Ibid., s. 46

⁶³ Stukát, S., *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Studentlitteratur, 2005, s. 41

⁶⁴ Patel, R., *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Studentlitteratur, 2003, s. 28

⁶⁵ Ibid., 2003 s. 28

⁶⁶ Ibid., 2003 s. 29

tilldelade grupprum i anslutning till klassrummet. Då hela de respektive klasserna inte var involverade mötte vi inte eleverna i klassrummet utan de fick komma till oss när de var redo. Eftersom vi inte ville betunga eleverna med sitt medverkande var skolans lokaler det rent logistiska självklara valet. Stukát⁶⁷ menar att fältintervjuer är den vanligaste varianten, då man uppsöker personen i dennes miljö. Trost⁶⁸ menar att man ska välja plats för intervju med tillförsikt och går närmare in på den punkten när han säger att det är viktigt att välja plats där man inte blir avbruten eller där personen kan känna sig otrygg. Vi kan aldrig bedöma om huruvida en person är trygg utan att känna den personen väl så vi utgår från att skolans lokaler inte utger något hot för eleven, ej heller en ny omgivning som kan ge distraherande moment.

4.5. Etiska ställningstaganden

Studier berörande människor är högst känsliga och det är viktigt att säkra informanternas anonymitet av hänsyn till deras personliga integritet. Vi ansåg att det är viktigt att inte bara be vårdnadshavare om tillåtelse utan även om barnen i fråga ville delta i vår intervju. Det var viktigt för oss att barnen vi närmade oss kände att deras åsikter var det som är viktigt och att inget sker ovanför deras huvud. Vårdnadshavare emottog en skriftlig information men vi valde att informera barnen muntligt. Det innebär att de kan få förklarat om det väcker några frågor.

Enligt vetenskapsrådet⁶⁹ krävs tillstånd från vårdnadshavare för att utföra intervjuer med yngre barn, så vi använde den tillståndsmall som Göteborgs Universitet tillhandahåller⁷⁰ för att få tillåtelse från vårdnadshavare till barnen. Alla tillstånd från vårdnadshavare finns i författarnas ägo och alla barn och vårdnadshavare är informerade om att de kan fram till dagen för publicering av arbetet dra tillbaka sitt medverkande.

Undersökningen utfördes i två klasser, en årskurs fyra och en årskurs sex. Vi har valt att ge alla barn fingerade namn, så väl som skolan vi besökt, för att behålla dess anonymitet. Vi vill ge er som läsare grundlig information om våra informanter men vi har i så stor grad som möjligt försökt behålla varje individs anonymitet såväl som skolans. Vi som intervjuar har tystnadsplikt gentemot våra källor⁷¹ men om vi hade utfört en gruppintervju skulle personerna mellan sig inte ha någon sådan, därför lämpar det sig bättre i frågor som har känslig natur att intervjuas enskilt. Vi påpekade för varje elev att vi ej lämnar ut materialet till obehöriga, att detta material endast kommer att hanteras i samband med detta arbete.

Med detta anser vi att vi har uppmärksammat och följt Vetenskapsrådets forskningsetiska huvudkrav på informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet⁷².

Till vår kännedom är ingen av dessa barn diagnostiserade av någon begränsad social förmåga. Om det förkommit skulle det innebära en analys som innefattar barnets diagnos vilket är en intressant infallsvinkel, men vid denna studie väljer vi att inte lägga fokus på detta. Dessutom skulle detta vara emot vårt etiska ställningstagande då en sådan undersökning kan vara av känslig natur.

⁶⁷ Stukát 2005 s. 40

⁶⁸ Trost 2005 s. 44

⁶⁹ Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Vetenskapsrådet

⁷⁰ Se bilaga 1

⁷¹ Trost, 2005, s. 41

⁷² Vetenskapsrådet, 2009, s. 6

4.6. Reflexiv diskussion

Vår studie har liten tidigare forskning, så det fanns ett stort behov att insamla information för att kunna komma till en slutsats. Intervjuer har både en negativ och en positiv sida då det kan vara yttre påverkningar av stämning och förförståelse. Våra fyror kände redan en av oss intervjuare vilket gjorde att vi beslutade att den som inte haft kontakt med eleverna innan var den som genomförde intervjuerna med dessa elever, för att minska risken för färgning av den kända intervjuaren. I val av metod tar vi upp våra egna erfarenheter vilket kan ses som negativa för den undersökningsform vi använt oss av. Nu i efterhand ser vi att vår begränsade erfarenhet som intervjuare hindrar undersökningen till viss mån och att vi gärna hade velat utföra en uppföljande intervju, vilket inte är möjlig med den tidsram given. Det vi också upptäckte i efterhand är problematiken i användandet av en diktafon då man tillförlitar sig starkt på tekniken och inte lade intervjun på detaljminnet. Denna tillförlit kan resultera i att vi gått miste om väsentliga delar eller hela intervjuer på grund av rent tekniska problem.

Valet att använda intervjuer framför enkäter, trots det extra arbetet med tillstånd, var självklart då enkäter inte kan förklaras på djupare nivå om informanten inte förstår eller har adekvat läs- och skrivförståelse. Det kan även innebära att frågor väcks till de svar informanten ger som ej kan ställas omgående medan eleven har det färskt i minnet. Enbart observationer hade inneburit en ensidig tolkning utan informantens sida av det hela, vilket är det helt motsatta till det vi frågar oss:

Vad anser barn vara orsaker till konflikter.

Trots vårt medvetna val av plats blev ändå intervjuerna avbrutna av utomstående påverkningar, såsom lärare, elever eller ljud utanför. Enligt vår tolkning av transkriberingen störde detta inte våra informanter nämnvärt. Vi uppfattar skolans inställning till vår undersökning som positiv, vilket underlättar utförandet.

4.6.1. Reliabilitet

Enligt Stukát⁷³ kan reliabilitet översättas till hur bra ett mätinstrument är på att mäta något, det handlar om hur tillförlitligt mätinstrumentet är. Han menar även att det kan finnas många reliabilitetsbrister i en undersökning. Några av de han nämner är feltolkning av frågor, yttre störningar under undersökningen, dagsformen hos informanten kan även ha betydelse för reliabiliteten. Detta är tydligt i vår undersökning då vi utförde vår intervju med barn i en skolmiljö som vi tror påverkar deras svar att bara tänka på skolkonflikter. Det var även ett visst störningsmoment under våra intervjutillfällen så som avbrytande lärare och andra elever. Vi försökte dock eliminera skillnaden i de olika intervjuerna genom att använda manus och askultera varandras intervjuer för att få en så enhetlig intervjumetod som möjligt. Vi kan självklart inte påverka barnens tolkning av de frågor vi ställer.

4.6.2. Validitet

Stukát⁷⁴ menar att validiteten är ett svårare och mer mångtydigt begrepp men den är ändå grundläggande för en undersöknings värde. Han menar att validitet brukar anges om hur bra ett mätinstrument mäter det man tänkt att mäta. Reliabiliteten är en nödvändig men inte en tillräcklig förutsättning för validitet. Stukát menar att även om man har en hög reliabilitet så behöver inte vara tillräckligt för att validiteten ska vara hög, man kanske har mätt fel saker. Vi

⁷³ Stukát, 2005 s. 125-126

⁷⁴ Ibid., s. 126-128

har i vår undersökning försökt att i så stor grad som möjligt försöka hitta en valid grund i det vi undersöker och har försökt sätta en ton genom hela arbetet. I vår litteraturredel finner vi att den stödjer den metod vi använt och de områden vi undersökt.

4.6.3. Generaliserbarhet

Enligt Stukát⁷⁵ måste man också resonera om vem de resultat man får fram egentligen gäller för. Gäller resultaten endast för den undersökta gruppen eller är resultaten generaliserbara. Om resultatet endast gäller de undersökta personerna blir värdet helt annorlunda än om det kan generaliseras till en större grupp. Faktorer som kan påverka generaliserbarheten är enligt Stukát om urvalet inte är representativt och om man har en för liten undersökningsgrupp. Det är tydligt att vi inte kan applicera vårt resultat på alla barn i Sverige, inte ens i Göteborg. Trots att vi har undersökt tolv elever i en grupp av tvåhundra elever på den skolan, alltså endast sex procent av den åldersgrupp vi undersökt kan vi ej heller göra dessa resultat generaliserbara för skolan vi utfört undersökningen på.

5. Resultatredovisning

5.1. Urval

Vår undersökning utfördes i en centrumskola i en större stad i Sverige, låt oss kalla den för Centrumskolan. Skolan är montessorinspirerad⁷⁶ och de flesta elever har föräldrar med akademisk bakgrund. Skolan erbjuder plats från förskola upp till årskurs 6 och har en homogen elevsammansättning. Sista årskursen dubblas elevantalet då skolan tar in fler elever. Vårt intresse ligger i åldrarna nio till tolv så vi kontaktade en lärare i fjärde klass och en lärare i sjätte klass. Vi lät dem välja ut sex av sina elever som vi fick låna för vår undersökning. Dessa intervjuer utfördes den artonde november 2009. Vi valde att endast undersöka denna skola då det andra alternativet vi initialt avsåg att studera, inte hade den åldersgrupp vi var intresserade av.

5.2. Deltagarpresentationer

Vi fick nöjet att intervjua sju barn i åldern tio och fem barn i åldern tolv. Tre av tioåringarna var pojkar och fyra var flickor. Av tolvåringarna blev fördelningen tre pojkar två flickor. Vi anser det vara intressant att redovisa så mycket som möjligt för er som läser denna redovisning, så därför tycker vi att det kan vara värdefullt att få veta om dessa barn har syskon, då de som har syskon kan ha en viss erfarenhet med konflikter redan innan skoltid. Vi var intresserade av om det fanns några konflikter vid barnens fritidssysselsättningar, om vi kunde se någon koppling mellan dessa och skolan. Vi ansåg det viktigt att redovisa för er huruvida dessa barn har gått på Centrumskolan hela sin utbildning eller om de är nya. Detta är för att vi ska kunna göra en analys av barnens uppfattning av sin undervisning i ämnet.

Anton är tio år och har ett syskon. Han har också gått hela sin skoltid på Centrumskolan.

Albin är tio år flera syskon. Han har praktiskt taget alltid gått på Centrumskolan.

Anders är tio år har ett syskon. Anders har alltid gått på Centrumskolan.

⁷⁵ Ibid., s. 129

⁷⁶ Pedagogik inspirerad av den italienska pedagogen Maria Montessori. I denna pedagogik bygger man på elevernas respekt för varandra och omgivningen till exempel genom att endast ha ett av varje läromedel så barnen lär sig samsas kring samma material. Läraren ska endast ha en rådande roll då barnet förväntas att utveckla sina färdigheter på egen hand med hjälp av den rådgivande läraren.

Alice är tio år och har ett syskon, har just börjat på Centrumskolan.

Anna är också tio år har flera syskon. Hon har alltid på Centrumskolan.

Alma är tio år och har flera syskon. Centrumskolan är den enda skola hon gått på.

Alexandra är vår sista tioåring, har ett syskon. Hon har precis börjat på Centrumskolan. Tioåringarnas fritidssysselsättningar är följande: cheerleading, ridning, simning, gymnastik, musik, golf, tennis, karate, fotboll och scouterna.

Björn är tolv och har flera syskon. Han har precis börjat på Centrumskolan.

Bruno är tolv och har flera syskon. Han började också den här terminen i Centrumskolan.

Benny är tolv år och har flera syskon även han är ny till Centrumskolan.

Britta är tolv år har ett syskon och hon har precis börjat på Centrumskolan.

Beata är tolv år och har ett syskon. Hon började på Centrumskolan i de tidigare årskurserna. Tolvåringarnas fritidssysselsättningar är följande: tennis, fotboll, badminton, handboll, keramik, estetiska ämnen, musik, rytmisk gymnastik och vissa icke ledarleda aktiviteter.

5.3. Intervjuredovisning

Vi trodde att vi efter genomförd undersökning skulle komma att se en tydlig skillnad i elevernas agerande kring konflikter när det gällde tjejer eller killar, då vi trodde att pojkarna är mer fysiska i konfliktsituationer. Vi trodde även att pojkar har en större förmåga att gå vidare efter en hanterad konflikt en vad flickor tenderar att göra. Som vi uppfattat barnens inställning till konflikter är att det är något stort, otäckt och svårlöst. Orsakerna till konflikter är av sådan natur att de försigkommer på raster och på mindre övervakade ställen. I diskussionen tar vi upp om huruvida dessa hypoteser står fast eller ska förkastas. Vi har försökt dela upp barnens svar i enlighet med vad vi frågade och de ungefärliga sammanfattningarna vi gjort av dessa svar.

5.3.1. Konfliktens begreppsförklaring

Inledande frågade vi om barnen visste vad en konflikt är. Vårt syfte med denna fråga var att se om det fanns en förförståelse hos barnen för att kunna se om vi som intervjuare delar samma bild av konflikters innebörd för att intervjuerna ska bli valida. Av de tolv vi intervjuade var det elva som hade en bild av vad en konflikt är. De flesta svarade ungefär som Björn:

Det är väl när två personer bråkar med varandra och inte kommer överens.

Benny förknippade konflikter med mobbning. Efter att ha fått en kortare förklaring vad en konflikt enligt oss, är kunde han sätta det i en kontext som visade på en förståelse. Att benämna konflikter som bråk känner vi igen från Ellmin⁷⁷ konstaterande av barns snäva bild av konflikter. Detta är en del av Livsviktigs⁷⁸ tankar om vikten av emotionell intelligens träning då de ska träna upp förmågan att identifiera och uppmärksamma känslor. Mobbningen som Benny pekar på kan vara en förlängning av en pågående konflikt som inte hanterats på rätt sätt⁷⁹.

⁷⁷ Ellmin, 2008, s. 57

⁷⁸ Livsviktigt, SET 2009

⁷⁹ Lärarnas Riksförbund 1992 ref Ellmin 2008

5.3.2. Konflikterns platsbundenhet

Eftersom vi var intresserade av på vilka platser konflikterna startar, frågade vi barnen om detta. Vi ville se om vi kunde se samband mellan orsakerna och var barnen befinner sig rent geografiskt. Det vi kunde se var att barnen uppfattade skolan som en arena för de flesta konflikter. Det var specifikt två ställen som barnen menade att det blev osämja på. Det var klassrummet och på skolgården. Vi frågade om det inte förekom konflikter vid deras respektive fritidssysselsättningar, men i det stora hela svarade de att det inte förekommer. Kan detta bero på att skolan är obligatorisk men fritidssysselsättningar är valbara? Detta tittar vi närmare på i vår diskussion längre fram. När vi frågade om orsakerna till konflikterna, är det oftast när någon ska utföra något som denna inte vill, som osämja uppstår. Enligt de flesta killar i båda åldrarna var dispyterna ofta om vad som händer på skolgården, närmare bestämt den fotbollsplan som finns på skolan. Benny konstaterar:

... det kan ju hända var som helst men fotbollen är nog det största.

Benny beskriver i intervjun hur det kan uppstå konflikter gällande vem som ska ta in fotbollen, det är en tvist om vem som ska ta ansvar över ett föremål, utlånande, insamlande och hanteringen. Det kan vi se en koppling till vad Szklarski⁸⁰ har benämnt som objektrelaterade orsaker, rätten att använda är viktigare än rätten att äga föremålet, i det här fallet bollen. Utnyttjandet av själva planen kan vara en konfliktfylld aktion, där observationer har noterat ett lärarstyrkt schema för olika årskullar.

Antons uttalande bekräftar att det inte bara är på själva planen konflikterna uppstår utan även förberedelserna inför densamme:

Typ bestämma om jag ska vara med den här kompiserna på fotbollen idag så blir man osams.

Björn exemplifierar hur konflikterna på skolgårdens fotbollsplan kan uppstå:

Det kan ju komma, inte på skolan kanske, men på fotbollsplanen när man bråkar om vem som gjorde mål och sånt.

Man kan se detta som en förlängning av vad Brännlund⁸¹ kallar för syndabocksmetoden, då en rollfigur skapas för att avleda besvärande uppmärksamhet och en vilja att någon ska ses som ansvarig för handlingen. Utan att någon bedömer situationen på ett objektivt sätt blir det den som skriker högst som får bestämma.

5.3.3. Rättvisans betydelse

Några barn gav exempel på när rättvisan ifrågasätts. Det ska vara lika för alla, så när någon går utanför de oskrivna lagarna om jämlikhet, blir det ett störande moment⁸². Deras roller i skolan är starka, alla har sina uppgifter och förväntas uppföra sig på ett visst sätt. De har olika roller som de förväntas uppfylla. Att avvika från de sagda ramarna kan ses som att man är "kaxig" som ett par pojkar uttryckte det, att visa sig som större än vad andra uppfattar en. Detta är något vi enbart sett hos våra pojkinformanter. Den hierarkiska maktbilden som pojkar har, visar klara roller och gränser, som innebär en annan slags beslutsprocess än vad flickor

⁸⁰ Szklarski, 1996, s. 83-84

⁸¹ Brännlund 1991, s. 115

⁸² Szklarski, 1996

oftast använder sig av⁸³. Pojkarna är benägna att underkasta sig för regler och beslut efter den som innefattar högre status än den egna. I skolans värld är denna hierarki ej konstant eller given så denna förmåga att underkasta sig hämmas i viljan att nå högre status.

Alma beskriver detta fenomen och även rättviseaspekten:

Kanske ibland på gympan om det är någon som inte erkänner om de är tagna eller nått på rasten om man gungar för länge

Det hade till och med i ett fall lett fram till ett slagsmål. Björn berättar att han varit med om ett slagsmål med sina kamrater angående undanplockning av gemensamt material:

Det handlade om att vi var å gympa och så körde nån lek och när vi skulle plocka in så blev det bråk om vem som skulle plocka in.

Här får vi ett exempel på hur den hierarkiska stegen ifrågasätts genom att inte utföra det som är förväntat av en viss persons status. Individerna har inte kommit överens om rollerna som krävs för situationen, de tror sig veta men är tydligen inte överens.

5.3.4. Missuppfattningar

Britta berättar att när hon gick i förskoleklass på en annan skola, var det populärt att bygga kojor. I en lek som involverade dessa kojor, missuppfattade hon vad hennes roll innebar, vilket ledde till att hon kände sig utsatt när de andra barnen anklagade henne för stöld i leken.

Tjejer i båda åldrarna ser missuppfattningar som en stor del av konflikterna. Att någon har pratat om någon annan eller att man har berättat någons hemlighet. Det är inte alltid känt för båda parter om hemlighetens status, varpå berättandet inte behöver vara av illvillig karaktär, utan mer ett omedvetet handlande från den parten. Som Ellmin⁸⁴ poängterade så behöver inte konflikten vara erkänd av båda parter. En vanlig förekomst är missförstånd i samtal. Reglerna för samtalet är inte fastställt, man tror sig veta att den andre är införstådd i samtalets ramar. Britta behandlar ämnet hemligheter:

...om någon kanske berättar en hemlighet så råkar man säga det till någon så går det vidare så det inte blir kul för den kompisen.

Tolkningen av budskapet kan ibland vara kritiskt för innebörden⁸⁵. Maltén understryker att det är lätt att använda överdriftsord och använda generella begrepp som alltid, aldrig, man, de eller antydanden som ”ja du vet...”. Anna uttrycker sig så här:

Det måste inte vara sant att man har gjort något, men om någon säger så här 'Du har sagt att jag är dum' eller något. Då blir man oftast sur.

I vår undersökning kunde vi se att de äldre barnen har en viss förståelse för missuppfattningarnas existens och hur de kan gå till. Beata beskriver:

Missuppfattningar brukar det vara med mina kompisar, om vi missuppfattar varandra och den andra är arg och sur på den om den har haft en lång och jobbig dag, då kan det bli en konflikt men så pratar man om det och ja..

Det tas även upp av Bruno som pekar på hur text kan tolkas av olika personer.

Ja såna här... missuppfattningar till exempel, kanske om du chattar via datorn när man ska skriva då är det lätt att missuppfatta.

⁸³ Brännlund, 1991, s. 95

⁸⁴ Ellmin, 2008, s. 17-20

⁸⁵ Maltén, 1998, s. 14

Text kan vara extra svår att tolka då kroppsspråk och tonfall inte alltid kan uttydas. I en konversation ansikte mot ansikte får man redskap att tolka mer än vad som faktiskt sägs. Textkommunikation förmedlar inte alltid känslor. Ellmin menar att skrivet ord ofta ses som hårdare än menat. Ordens betydelse verkar bli viktigare när man blir äldre, eller som Anders säger, ”slåss med ord” blir mer vanligt, vilket även Ellmin⁸⁶ konstaterar av Hansén och Herolfs rapport då yngre barn tenderar att ha fysiska konflikter med varandra i form av slagsmål. Han tar senare upp en rapport⁸⁷ där äldre elever uppger att pojkarnas verbala våld utvecklats mot högstadiet både mot flickor och pojkar, men det avfärdas som något normalt. Det verbala våldet accepteras dessutom i högre grad hos populära pojkar än hos mindre populära elever. Eleverna godtar att den populära pojken går omkring i klassrummet och tar aggressiv plats över andra elever, men om en mindre populär elev svarar på samma sätt blir denne genast tillrättavisad⁸⁸.

5.3.5. Distraherande beteende under lektionstid

Enligt en del av våra informanter, händer det även att konflikter utbryter på lektionstid i skolan. De tycker att det kan vara irriterande när andra elever stör undervisningen och på så sätt hamnar de i en konflikt. Bruno säger att han tycker det är irriterande med elever som pratar när man har tyst arbete. Britta utvecklar det med sitt uttalande:

...men det finns några killar som jag inte ska nämna namnet på nu i min klass som stör på lektionerna och det är ganska jobbigt om man är koncentrerad.

I dagens skola vill vi gärna att eleverna ska vara fokuserade på individens enskilda utveckling så en person som hindrar andra elevers utveckling ses som förolämpande och störande på en personlig nivå. Bland tioåringarna är det mer det fysiska som stör, när någon använder kroppen som ett störande moment, så som att kräla på golvet eller hoppa omkring. Det elever både i tio- och tolv års ålder uttrycker, är att lärarens frånvaro eller oförmåga att uppfatta osynliga tecken på osämja, bidrar till konflikter. Det vi kan tolka av elevernas intervjuvar, är att barnen anser att läraren ska vara där för att konflikter inte ska uppstå, att ge stoppmarkeringar. När vuxna inte är närvarande gör vissa barn ”dumma saker”. Svenska skolans psykosociala kompetens blev bristande i besparingshetsen och den uppgift elevvårdspersonal som kuratorer, skolpsykolog och så vidare tidigare besatt, blev förflyttat till läraren⁸⁹. En lärare idag har rollen som förälder, psykolog, polis, lokalvårdare, tekniker och i sista hand som pedagog. Allt detta utan utbildning i mer än i det sista yrket. Beata nämner det som osynliga tecken när hon säger:

...för det är inte alltid läraren märker. Det kan vara liksom, blickar som säger mycket som läraren inte ser...

En blick låter inte som det ska vara så farligt, men en blick kan säga saker utan ord. Som vi tog upp tidigare så är kroppsspråk en viktig del av samtalet⁹⁰ då det lägger in känslor och nyanser. Det är sådana här tecken Friends arbetar med att hjälpa läraren att se så det kan hanteras i ett tidigt stadie. En uppfattning av våra äldre informanter var att läraren inte ser problematiken som finns i klassen, alternativt blir vilseledd av ”fjäsk”.

⁸⁶ Ellmin, 1985, s. 46

⁸⁷ Ellmin 2008, s. 34-35

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Ibid., s. 42

⁹⁰ Maltén, 1999, s. 31

5.3.6. Ibland blir man bara osams

Ibland man inte kan sätta fingret på vad som utlöste en konflikt och det är därför vi valt detta som titel på vår uppsats. Det kan även vara svårt att identifiera en konflikt. På vår fråga om vad man blir osams om så svarade Bruno:

Ja ibland blir man bara osams

Identifieringen av en konflikt kan vara ensidig, att bara en ser konflikten. Det kan exemplifieras av Ellmins⁹¹ *erkännande av konflikter* som vi tar upp på sidan fem i vårt arbete. Precis som i en smekmånadsfas⁹² så kan eleverna bli ”less” på varandra vid olika tidpunkter. Detta gör att en av personerna i en konflikt är medveten om vad som hindrar kommunikationen där den, eller de, andra parten inte är i samma fas. Benny uttrycker det genom att beskriva atmosfären i skolan:

Alltså jag vet inte, det är liksom, när vi började skolan så var det ganska fridfullt och jag tyckte det var bra. Men det har blivit så här att man... alla börjar tröttna på varandra ganska snabbt och det är ju ganska mycket konflikter lite överallt. Jag kan ju komma i konflikt med någon, men ja, som jag känner kanske mest i X-klassen, där är det många som är väldigt kaxiga och vill vara bättre än de andra, så det känns som att de kan komma, typ, komma i konflikter.

Maltén⁹³ beskriver en sådan här grupputveckling som vanlig, då en grupp går genom tre faser, som vi beskrivit ovan. Vissa av eleverna är på olika stadier i utvecklingen vilket gör att alla inte är medvetna om problematiken.

5.3.7. Goda och onda konfliktresultat

Beata har en intressant vinkling på det goda som kan komma ur en konflikt, att genom att framtvunga en konflikt så tas ämnen upp som kan vara viktigt för den psykiska hälsan. Som vi tog upp tidigare så är detta något Ellmin noterat då han menar att konflikter påverkar den psykiska hälsan mer än vad mobbning gör. Beata konstaterar:

Ibland, det är bra att få ut sina känslor ibland så man inte håller det inne hela tiden, man blir bara argare och argare inombords. För det är bra att få släppa ut det och börja en konflikt, för sen känns det bättre

Det Beata är inne på är Malténs⁹⁴ vitaliserande syn på konflikter där man ser möjligheterna istället för hinder. Åldern hade ingen betydelse för hur barnen uppfattar det goda som kan komma ur en konflikt, ej heller det negativa.

5.3.8. Kan kön ha något med konflikternas utgång att göra?

Benny och Britta har två helt olika uppfattningar om det kan komma något bra ur en konflikt. Benny anser att man kan bli bra vänner efter en konflikt men Britta anser att man aldrig kan komma över om det är en stor konflikt. Britta uttrycker det med att säga:

Hm nej det tror jag inte, inte alltid, jo oftast men alltså vissa saker, man kan säkert lösa dem men det blir alltid så att det är vissa saker bli spår kvar för att man kan... de som haft en konflikt kan ju inte bli bästa kompisar direkt.

⁹¹ Ellmin, 1985, s. 40

⁹² Maltén, 1998, s.81

⁹³ Ibid., s. 81

⁹⁴ Ibid., s. 152-153

Kan detta ha något med kön att göra? Alexandra anser att efter en konflikt så har man lärt känna varandra bättre. Vad Britta säger är att det kan komma något bra ur en konflikt men att stora viktiga saker är svårare att gå vidare från. I denna fråga kan vi inte se att det är en könsfråga då det verkar mer som att det endast har att göra med personlighet. Vissa blir ytterst kränkta, men andra kan lägga det bakom sig lättare. I mellanstadiet är utgången av en konflikt sällan ett slagsmål mellan elever men många av våra informanter berättar att de har varit i slagsmål när de var yngre eller att de slåss med sina syskon. Två av dessa finner det naturligt att man bråkar med sina syskon. Benny tycker att han kan se att de brottningsmatcher som försiggår på skolan är av maktutövande slag, man ska visa sig som starkast genom att brotta ner någon annan, vilket stöds i både Thorell⁹⁵ och Ellmins⁹⁶ teorier om kön och makt.

5.3.9. Hur hanterar barnen konflikter?

Som avslutning i vår resultatredovisning vill vi ta upp om barnen anser att de fått någon form av undervisning i konflikter. Den hanteringsprocess som eleverna fått ta del av, enligt de själva, är att de alltid ska hämta en vuxen vid en konflikt. Endast en elev beskrev en kontinuerlig undervisning om hur konflikter av mobbningskaraktär ska hanteras och det var då vid en tidigare skola. En flicka i sjätteklass berättar om hur de haft tjejsnack i tidigare årskurser på Centrumskolan men det var redan då konflikten utbrutit. Tjejsnack innebär att man går in med de involverade och pratar ut med en lärare som medlare. När det gäller att få hjälp av andra vid en konflikt så är det en del som vill att en vuxen hjälper till när konflikten är för stor och svårlöst. Alice uttrycker sig så här:

...Om det är en stor konflikt då kanske det är bra om det är någon vuxen där som varit med hela tiden.

Detta uttrycks även av andra elever som faller uttalanden om att de blivit instruerade att inte lösa konflikter på egen hand utan ta hjälp av en lärare. Det är främst i de yngre åldrarna vi ser detta. De äldre barnen har en önskan om att lösa konflikterna själva men många ser ändå ett behov av en vuxens bistånd vid större konflikter. Benny ser det på detta sätt:

Alltså det beror på om det är en konflikt som jag mycket kan lösa, då behöver jag ingen vuxen men ibland tänker man inte på att man kanske behöver en vuxen och försöker reda ut det själv helt och hållet och då blir det oftast värre.

Några elever säger även att de vill ha hjälp av kamrater att lösa konflikter men att de då måste vara av lättare karaktär. Eleverna vill inte dra uppmärksamhet till konflikten, med risk att förstora det. Anna uttrycker sig så här om hjälp från kamrater:

Helst en kompis för jag tycker det brukar bli lite jobbigt annars.

Det var även några av eleverna som inte ville ha hjälp av någon annan vid konflikter. De ville hellre lösa dem på egen hand. Beata säger exempelvis:

... Jag vill helst inte att så många, eller jag vill att så lite folk som möjligt lägger sig i.

Detta är vad vi som lärare borde sträva efter, vi ger först eleverna redskap att hantera en konflikt på ett kontrollerat sätt vilket i nästa led innebär att de tar hjälp av kamrater i första

⁹⁵ Svaleryd, 2002, s. 66

⁹⁶ Ellmin, 1985, s. 47

hand och inte enbart lärare. Det leder sedan fram till den slutliga proximala fasen⁹⁷ då de kan hantera situationen på egen hand.

Vi frågade även om barnen själva hjälpte till när andra hade konflikter men det stora hindret var kanske att verkligen identifiera en konflikt, vilket är exakt det som läromaterialet Livsviktigt⁹⁸ behandlar. I det stora hela är det både tjejer och killar i vår undersökning som hjälper till när de ser en konflikt, men lika många väljer att inte involvera sig i andras problem av olika skäl så som rädsla eller lättja.

Hur gör då barnen innan en konflikt uppstår? Vi frågade dem om de trodde att man kan förhindra en konflikt, vilket svaren visade att många såg sin egen roll som viktig, antingen skulle man inte bry sig, eller så skulle man själv vara snäll mot sina kamrater.

Konflikthanteringsforskare som Maltén⁹⁹ och Brännlund¹⁰⁰ ser detta beteende som ett undvikande och destruktivt sätt att förhålla sig till konflikter.

Som vi tidigare nämnt handlar inte det här arbetet om konflikthantering utan orsakerna till konflikter känner vi att det kan ha en poäng att redovisa elevernas åsikter, då lösningarna kan påverkas av orsakerna till att konflikterna uppstår. Albin säger att det går att lösa en konflikt man orsakat själv:

Kanske om man själv råkat fälla någon.

De flesta elever tycker att man kan lösa en konflikt och att det då kan komma något gott ur den lösningen. Fyrorna är i huvudsak eniga om att man kan lära sig en läxa om hur man ska betee sig och behandla andra människor. Benny ställer det på sin spets genom att säga:

Konflikter kan hända något allvarligt om man inte tänker sig för.

⁹⁷ Lindqvist, 1999, s. 269-270

⁹⁸ Livsviktigt, SET, 2009

⁹⁹ Maltén, 1998, s. 51-52

¹⁰⁰ Brännlund, 1991, s. 130-131

6. Diskussion

Då denna undersökning endast är utförd på en skola med en homogen elevgrupp är det viktigt att minnas att detta inte är en generell analys av alla barns åsikter. I vår undersökning utgick vi från elevernas perspektiv och då endast konflikter mellan deras jämnåriga. Syftet med vår undersökning är således att undersöka var de flesta konflikter uppstår och orsakerna till dessa. Vi var, och är, nyfikna på hur elevernas inställning till konflikter ser ut och även se om de anser att de får konflikthanteringsundervisning. Trots en viss kännedom om klasserna och skolans inställning och arbete med liknande saker är det inte vad vi vill fokusera på då det är elevernas uppfattning om de har fått en undervisning i detta ämne. Härmed vill vi inleda vår diskussion och analys av resultatet.

6.1. Inställningar

Vår resultat på den hermeneutiska analysen av dessa tolv barns intervjuvar, är att inställningen till konflikter är blandad. Det vi noterat är att de barn som känner att de varit medverkande i större konflikter, har en mindre positiv syn på konflikter. De uppger att i dessa konflikter har lärare tagit tag i problemet när det redan brutit ut. Det säger dock inget om lärarnas faktiska arbete, endast barnens uppfattning. Alla barn utom ett anser att de inte haft så mycket konflikthantering, det enda som barnen har uppfattat är att en vuxen ska hämtas. De barn som kom utifrån nämnde att de har haft samtal om konflikter eller mobbning på sina gamla skolor. Detta kan bero på att de allra nyaste endast gått på Centrumskolan ett litet tag och vår intervju genomfördes på höstterminen. Spekulerar vi så kan det se annorlunda ut om vi besökte skolan vid vårterminen för att de då eventuellt arbetat med detta vid ett senare tillfälle.

Konflikterna som uppstår kan också bero på att det är nya grupptillhörigheter och som vi tog upp tidigare är detta en del av grupprocessen, de tre faserna, *tillhörighetsfasen*, *kontrollfasen* och *samhörig/närhetsfasen*¹⁰¹. Citatet från Benny beskriver hela det förloppet en grupp går igenom, då det blir en blandning av gamla klasser och nya elever från andra skolor. Konflikterna uppstår när smekmånadsfasen är över och de som är ”kaxiga” och vill vara bättre än de andra försöker ta en kontrollerande roll i gruppen. Intressant är detta då skolan har en tydlig likabehandlingsplan angående hur detta ska vara en del av undervisningen. Kan detta bero på att barnen inte har uppfattat att det är konflikthantering lärarna menar, eller är det vi som intervjuare som inte var tydliga nog? Enligt Fägerborg¹⁰² är detta en risk när man använder sig av intervjuer som materialinsamling. Vi tror att det är det första alternativet, då lärarna har varit så skickliga i att inkludera detta i sin undervisning att det inte ses som lektion utan mer en undermedveten influering av värderingar och beteende. För att synliggöra och rättfärdiga betydelsen av konflikter är det viktigt att pedagogerna sätter rätt benämning på sina aktioner och tydliggör för att eleven ska kunna medvetandegöra sina handlingar och kunna se konsekvenserna för dessa. Detta är något vi kan se i läroplanen¹⁰³ där det står tydligt att läraren ansvarar för att klargöra och diskutera värdegrund.

Det kan också vara att skolan fokuserar på konflikthantering i början av skolgången, i de lägre åldrarna. Utöver detta inleds varje läsår med en temavecka där alla på skolan ska arbeta för att skapa bra sociala förutsättningar enligt Centrumskolans likabehandlingsplan¹⁰⁴. Beata berättar

¹⁰¹ Maltén, 1998, s. 81

¹⁰² Fägerborg, 1999, s. 52

¹⁰³ Skolverket, 1994, s. 9

¹⁰⁴ Centrumskolans likabehandlingsplan

om att i fyran och femman hade de haft tjejsnack med ansvarig lärare när det fanns behov av det. Behovet låg i en direkt situation som behövde omedelbar hantering. Hon sa även att hon fann att det alltid hjälpte att prata om problemen. Detta är överensstämmande med Malténs¹⁰⁵ kommunikationsform som vi tar upp i vår litteraturodel här ovan på sidan sju, där kommunikationen är nyckeln till framgång.

Det vi ser som en del av problematiken är att även om det är bra att kunna prata om de konflikter som uppstår är det bra om man kan lära sig hantera störningar i denna kommunikationsform innan de bryter ut till regelrätta konflikter. Det kan innebära att formen tjejsnack kan få en negativ inställning, då det bara tillämpas när det uppstått ett bråk och kan med tiden bli kraftlös om man inte tillämpar det i positiva situationer, vilket anbelangar alla konflikthanteringsmetoder. Tjejsnack är ändå en god metod, då det öppnar för en dialog. Tillsammans med läraren kan samtalet föras framåt mot en hanterad situation, där pedagogen inte styr samtalet utan är mer av en vägvisare. Det här är ett socialt exempel på Vygotskijs¹⁰⁶ teorier om hur lärarens roll är mer stödjande än styrande.

Tioåringarna har en inställning att konflikter enbart kommer ur illa beteenden och illa behandling av andra. Vår undersökning följer således Ellmins¹⁰⁷ summering av elevers bild av konflikter. Detta finner vi vara ett tecken på att konfliktens betydelse i samhället inte tas upp i skolan och att begreppet används i en negativ betydelse. Detta ser vi som ett problem då det verkar som att lärare eller vuxna i allmänhet inte använder begreppet konflikt i dess sanna mening, utan mest i allvarliga sammandrabbningar. Ellmin¹⁰⁸ är inne på att det är den nya läroplanen¹⁰⁹ som ligger till grund för denna frånvaro av undervisning i ämnet. Våra tolvåringar har en inställning att det är mer en fråga om kamraternas personligheter, att man lär sig förstå varandra och hur personer är ”på riktigt” efter en hanterad konflikt.

6.2. Orsaker

Barnens uppfattning till orsaker om deras konflikter tolkar vi som högst beteendesituerat. Handlingarna barnen utför är ofta av den interaktiva naturen, när roller ska praktiseras, exempel på dessa är redovisade i resultatdelen ovan, citat är taget från Britta på sidan arton. Med interaktion menar vi när eleverna på egen hand inleder socialt umgänge. Som pedagoger anser vi att barn behöver ramar och regler för att veta hur de ska interagera och hantera situationer med andra människor. Detta tar även Szklarski¹¹⁰ upp i sin undersökning då han menar att en stor del av barnens konflikter har en grund i att samlevnadsnormerna är överstigna. Utan dessa ramar och regler skapas det lätt konfliktsituationer då det faller på barnen att initiera regler och förordningar för att den sociala samvaron ska vara framgångsrik. Det är då en fråga om vem som ska skapa dessa villkor. Enligt våra observationer under vår VFU såväl som i arbetslivet ser vi att denna process ofta sker tyst och utan större motsättningar, då det är samma personer som leder de andra när osäkerhet gällande dessa frågor uppstår.

Vissa handlingar är mer av den språkliga naturen, då språket skapar missförstånd i kommunikationen. Malténs¹¹¹ summering av Napier och Gerschenfelds beskrivning av bristerna i den mänskliga kommunikationen kan appliceras i dessa situationer. De fyra

¹⁰⁵ Maltén, 1998, s. 13

¹⁰⁶ Säljö, 2000, s. 12

¹⁰⁷ Ellmin, 2008, s. 58

¹⁰⁸ Ibid., s. 42

¹⁰⁹ Skolverket, 1994

¹¹⁰ Szklarski, 1996, s. 83

¹¹¹ Maltén, 1998, s. 14

punkter vi tar upp här ovan är baserade i människans förmåga att *tro*.

Vi hade en hypotes om att det endast skulle vara flickorna som tog upp verbala konfliktorsaker, men enligt vår undersökning så förekommer detta både för flickor och pojkar. Tydligt exempel är Anders som beskriver konflikterna som uppstår i de äldre åldrarna som att ”slåss med ord”, jämfört med upp till tio års ålder. Dessa konflikter är inte missförstånd utan är enligt Szklarski¹¹² antingen *principrelaterade*, *objektrelaterade* eller *individrelaterade*.

Som vi tagit upp tidigare är Ellmin¹¹³ enig i detta i sin analys av Hansén och Herolfs undersökning, då han menar att från sju års ålder är den muntliga konflikten dominant över den fysiska. Vi tror att detta beror på att språket inte är helt utvecklat med det begränsade ordförråd barn har. Dessutom är deras undersökning utförd i slutet av 1960-talet, då det var vanligare att det inte förrän först i skollåldern barn började umgås och interagera med barn utanför sin omedelbara närhet. Nu fyrtio år senare är det vanligare att barnen redan vid ett års ålder skrivs in på förskola och således får erfarenhet av interaktionen med andra barn. Det skulle vara intressant att utföra en undersökning för att se om det finns skillnader i konflikter bland barn som tidigt introducerats i skolvärlden jämfört med de barn som först vid sju års ålder initierar sin skolgång. Denna skillnad är inte något vi undersökt.

6.3. Var sker de flesta konflikter

I vår undersökning var vi intresserade av att veta vart de flesta konflikter uppstod enligt barnen. Genom informanternas svar kan vi se att konflikterna till största del utspelade sig på skolan. Det kan ha en förklaring i att vi mötte eleverna i skolans lokaler, under skoltid. Det kan innebära att barnens inställning till vår undersökning helt rörde skolan och inte försökte se utanför skolans gränser. Trost¹¹⁴ varnar om val av intervjuplats kan påverka respondenten i både positiv och negativ bemärkning. Det kan också ha att göra med vår frågeställning att konflikterna skulle vara mellan jämnåriga och att de har en annan tolkning av meningen jämnåriga än vad exempelvis vi har. Det exempel vi använde för att sätta konflikter i en kontext som rörde just skolan¹¹⁵.

Som vi nämnde i resultatdelen så tror vi att den minskade konfliktfrekvensen i fritidssysselsättningen, beror på att de väljer dessa aktiviteter själva. Dessutom finns det vissa självklara regler i fritidssysselsättningarna, vilka barnen genom den förståelse de tillskansat sig innan de påbörjat sina aktiviteter, redan accepterat. I en miljö där regler och ramar är satta på ett sådant vis blir det förmodligen inte konflikter på grund av de fyra konfliktprinciperna som Szklarski¹¹⁶ tar upp i sin studie. Om de så önskar att avsluta aktiviteten på grund av missnöje av förordningarna så är de fria att göra så, vilket de inte kan i det obligatoriska svenska skolväsendet. Vi utgår ifrån att alla informanter valt sina fritidssysselsättningar av egen fri vilja och intresse.

Skolväsendet är som sagt inte av fri vilja och barnen väljer inte själva vilken grupp de ska tillhöra, ej heller skolkamrater. Detta för oss in på intressekonflikter där barnens olika intressen hamnar i fokus. Det vi ser här är en konflikt i intresse och mål i skolan. Det innebär att barnen som visar engagemang till skolarbete stör sig på de elever som distraherar under lektionstid. Detta är även något Maltén¹¹⁷ tagit upp i sin begreppsbeskrivning av ordet

¹¹² Szklarski, 1996, s. 83-84

¹¹³ Ellmin, 1985, s. 46

¹¹⁴ Trost, 2005, s. 44

¹¹⁵ Se bilaga 2

¹¹⁶ Szklarski, 1996, s. 83-84

¹¹⁷ Maltén, 1998, s. 145

konflikt. Vi kan se det i båda årskurserna men skillnaden ligger i fysiska och verbala störningsmoment. Vi har under stycket distraherande beteende under lektionstid på sidan tjugo tagit upp detta med ett citat från Britta. Många lärare uppger att de, precis som vi, upplever att konflikter tar stort utrymme i klassrummet och här visas det tydligt att även en del av barnen anser att det är ett störande moment i undervisningen. Utifrån det vi betraktar som vår framtida professionella roll anser vi att det fysiska störningsmomentet finns i båda årskurserna men att då är toleransen för sådant beteende är högre i de äldre åldrarna.

I vår hypotes tog vi upp raster och oövervakade platser som det mest utsatta områdena för konflikter. Detta verkar enligt vår undersökning vara korrekt, då skolgården och omklädningsrummet var de nämnda platserna. Detta kan vara på grund av att vi som pedagoger sätter oss själva i rollen som ordningsskapare och utan vår påverkan ”passar barnen på” att göra saker de vet de inte bör göra. Det indikerar att barnens vetskap om konsekvenserna endast är för läraren, utan vetskap om den andra personens känslor. Man vet att man *inte får*, men vet inte *varför*. Detta strider mot ett av skolans strävansmål¹¹⁸ som innebär att barnet ska kunna sätta sig i den andras sits och försöka verka för den andres bästa.

6.4. Könsskillnader

Det vi trodde att vi skulle se skillnad på när det gäller kön var att flickorna skulle ge uttalanden om verbala konflikter och att pojkarna skulle uttrycka fysiska konfliktsituationer. Det vår undersökning visade var att pojkar använder sin verbala förmåga till större utsträckning än vad som var förväntat. Det var intressant då litteraturen vi nämnt ovan i delen som heter makt i genusperspektiv¹¹⁹ på sidan åtta, menar att det är en skillnad på flickor och pojkar när det gäller verbala konflikter. Pojkarna verkar enligt vår undersökning vara mer fysiska än flickor men ej helt uteslutande av den språkliga kommunikationen. Även flickor hade erfarenhet av fysiska tvister men var ej intresserad av att utveckla dessa och svarade undvikande att de inte kom ihåg för att det var så länge sedan det hände, eller att det endast varit med syskon i detta fall genomgående yngre bröder. Även pojkarna uttryckte fysiska duster med syskon av samma kön, det som är intressant var att dessa pojkar uttryckte det som något normalt eftersom det just handlade om bröder, ingen uppgav systrar som en del av detta. Den andra förutfattade meningen vi gick in i denna undersökning med var att flickor är mer benägna att inte glömma oförrätter och att detta kan innebära fler konflikter längre fram. Vi trodde att pojkar hade lättare för att enas igen efter en löst konflikt och att detta inte återuppstod som ett problem senare. Vi såg bara tydligt i ett fall av de sex flickor vi intervjuade att detta stämde vilket var till följd av en svårt utvecklad konflikt. Som vi trodde ansåg pojkarna att de kunde bli vänner efter en hanterad konflikt.

6.5. Avslutande diskussion

Vi är medvetna om att detta är en homogen undersökningsgrupp och trots att det kan ses som missvisande ser vi det som extra intressant. I en homogen grupp kan uppenbarligen konflikter uppstå trots samma kulturella bakgrund. Man kan tro att denna homogena grupp har ungefär liknande värderingar och språk, så konflikter borde enligt de språkliga och kulturella värderingar som orsakar konflikter, vara mer eller mindre obefintliga. Ändå ser vi hur dessa barn har varierande konflikter. Hur kan det då se ut i en grupp där det är multikulturella influenser? Kan det vara någon skillnad i konflikter när språk, seder, värderingar är olika, när vi ser likheter i våra elevers konflikter mot andra forskningar i Sverige. Då vi kan se hur

¹¹⁸ Skolverket, 1994, s. 8

¹¹⁹ Svaleryd, 2002, s. 66

konflikter kan uppstå i även en homogen grupp, blir vår förståelse större för mer omfattande konflikter där kulturer krockar med varandra.

Vi ser detta som något mycket intressant och uppmuntrar framtida forskning i denna skillnad. Vidare förslag på forskning är att genomföra en större intervjuundersökning med fler informanter och dessutom med mer heterogena informanter för att få material för jämförelser. Eventuellt även observera lärare och elever i en lärandemiljö för att få reda på om det i verkligheten inte förekommer konflikthantering i skolarbetet. Dessutom är det intressant att se hur läroplanen kommer förändras och om det blir några konsekvenser angående detta ämne.

6.5.1. Didaktiska konsekvenser

Som vi ser det så är problematiken med konfliktförebyggande och konflikthantering väl förekommande i skolans värld. Genom denna undersökning finner vi att vi har sett till det som är det viktiga, barnens uppfattning. Den aspekten är viktig att komma ihåg då vi arbetar med barn. Genom att förstå barnens uppfattning om konflikter kan vi lägga upp vårt arbete på ett didaktiskt sätt utifrån barnens synsätt, alltså enligt det lärandeteoretiska perspektiv vi i dagens skola ska anamma. De slutsatser vi kan lyfta fram från det här arbetet är att barn har ett individuellt synsätt på konflikter och måste således få en undervisning som matchar individernas behov. Genom att visa barnen på de olika synsätten hos människor ger det en större förståelse för omvärlden och olika kulturella skillnader och hur de ska kunna hantera detta. Då vi i skolans värld har en uppfostransplikt är detta en del av hur vi kan underlätta för oss själva som pedagoger. Om vi har ett fungerande klassrum och skola, får vi en mer effektiv arbetsmiljö. Då barnen i många fall uttryckte ett visst obehag inför konflikter och dess följder anser vi att det är viktigt att kunna ge barnen egna redskap att kunna lösa dessa problem. Vi anser att vi såg en utveckling i barnen från att vara helt beroende av en vuxen till att klara konflikter på egen hand. Enligt de barn vi intervjuade så har de flesta inte haft undervisning om detta, men utvecklingen visar på en viss lärarmedvetande angående detta. Det kan vara en poäng att klargöra för barnen vad de arbetar med vid vissa tillfällen. Detta gäller inte bara för konfliktarbeten utan även alla ämnen i skolan.

6.5.2. Framtida forskningar

Som vi tog upp i litteraturdelen har brottsförebyggande rådet (Brå) forskat i relationen mellan brott och mobbning. Enligt SVT¹²⁰, publiceras i januari 2010 en rapport från Brå, där statistiken visar att sex av tio brottslingar under tjugo års ålder har varit mobbade under sin skolgång. Därför uppges det att vår nuvarande skolminister, Jan Björklund, ska sätta in fyrtiofem miljoner kronor till förebyggande arbete mot mobbning i skolan. Som vi tidigare påpekade i vår uppsats, kan olösta konflikter leda till mobbning. Även om man sätter in resurser när det uppdagas att en elev är mobbad, har denna elev tvingats utstå denna press under en längre period. Därför är det viktigt att arbeta med konflikter innan de ens hunnit uppträda och leda till mobbning. Kan man i tid spåra orsakerna till att konflikter uppstår, ser vi det som ett nationalekonomiskt intresse, utöver elevernas psykiska ohälsa som vi naturligtvis ser som det viktigaste.

¹²⁰ Rapport,
http://svt.se/2.22620/1.1815820/unga_brottslingar_ofta_mobbade?lid=senasteNytt_275216&lpos=rubrik_1815820, SVT, 2009

7. Slutord

Detta arbete har gett oss som författare nya erfarenheter och en stor mängd kunskaper som vi kommer ta med oss i vårt annalkande yrkesliv. Vi ser med nya ögon på hur viktig konflikthantering är i alla sorters undervisning och det är något vi kommer att aktivt arbeta med i framtiden. Utan förståelsen av dessa barns syn hade vi inte fått en sådan insyn i hur barnen tänker kring detta. Därför vill vi tacka möjligheten att besöka Centrumskolan och de två lärare som utanför sin verksamhet tog sig an det arbete som vi vet är tidskrävande, utdelning av lappar och insamlande. Det var även dessa två pedagoger som fick uppdraget att välja ut de elever som medverkade, vilket vi tackar mycket för.

Dessutom vill vi tacka de tolv eleverna från Centrumskolan vi fick nöjet att samtala med, utan dessa hade studien inte kunnat genomföras.

Slutligen ett stort tack till vår handledare Ninni Trossholmen som har stöttat oss och varit ett ovärderligt bollplank med reflektioner och uppmuntran.

Vi hoppas att ni som läst arbetet har funnit det utvecklande och att det väckt intressanta tankar och reflektioner hos er som pedagoger.

8. Referenslitteratur

8.1. Tryckta referenser

- Brottsförebyggande rådet, *Grövres våld i skolan*, Rapport 2009:6, BRÅ, 2009
- Brännlund, L., *Konflikthantering – Handbok för realister*, Natur och Kultur, Falkenberg, 1991
- Claesson, S., *Spår av teorier i praktiken – några skolexempel*, Studentlitteratur, Lund, 2002
- Ellmin, R., *Att hantera konflikter i skolan*, Utbildningsförlaget, Stockholm, 1985
- Ellmin, R., *Konflikthantering i skolan – den andra baskunskapen*, Natur och Kultur, Stockholm, 2008
- Fägerborg, E., "Intervjuer", i *Etnologiskt fältarbete*, Kaijser, L. & Öhlander, M. (red), Studentlitteratur, Lund, 1999 s. 55-71
- Lindgren, S-Å., "Michel Foucault och sanningens historia", i *Moderna samhällsteorier – Traditioner riktningar teoretiker*, Månson, P. (red), Prisma, Stockholm, 1988, s. 347-372
- Lindqvist, G. (red), *Vygotskij och skolan – Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*, Studentlitteratur, Lund, 1999
- Maltén, A., *Kommunikation och konflikthantering - en introduktion*, Studentlitteratur, Lund, 1998
- Patel, R., *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Studentlitteratur, Lund, 2003
- Skolverket, *Läroplanen för grundskolan, Lgr 69*, Liber Utbildningsförlaget, 1969
- Skolverket, *Läroplanen för grundskolan, Lgr80*, Liber Utbildningsförlaget, 1980
- Skolverket, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*, Fritzes kundservice, 1994 2006:23,
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (red), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, Studentlitteratur, Lund, 1994
- Stukát, S., *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Studentlitteratur, Lund, 2005
- Svaleryd, K., *Genuspedagogik – En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*, Liber, Stockholm, 2002
- Szklarski, A., *Barn och konflikter – En studie av hur konflikter gestaltar sig i svenska och polska barns medvetande*, Department of Education och Psychology, Linköping 1996
- Säljö, R., *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*, Prisma, Stockholm, 2000
- Trost, J., *Kvalitativa intervjuer*, Studentlitteratur, Lund, 2005
- Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2009
- Wellros, S., *Språk, kultur och social identitet*, Studentlitteratur, Lund, 1998

8.2. Internetkällor

- Friends, "Om Friends/Arbetssätt", <http://friends.se/?id=1621>, Stiftelsen Friends, hämtad 091126

JämO, Förebygga diskriminering, främja likabehandling i skolan,
http://www.jamombud.se/docs/handledning_skolan_likabehandlingsep.pdf,
jämställdhetsombudsmannen, 2008, hämtad 091128

SET, "Social och emotionell träning", <http://set.st/set.htm>, Birgitta Kimber, hämtat 091126

Rapport, "Unga brottslingar ofta mobbade",
http://svt.se/2.22620/1.1815820/unga_brottslingar_ofta_mobbade?lid=senasteNytt_275216&lpos=rubrik_1815820, Sveriges television, Publicerad 091216 – 06:05 Uppdaterad 091216 – 08:53, hämtad 091216

9. Bilagor

9.1. Bilaga1

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar tio veckors heltidsstudier och skall vara klart HT 09.

Examensarbetets syfte är att undersöka konflikter mellan elever. Den viktigaste frågan vi behöver få svar på är hur elever ser på konflikter mellan varandra. För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervjuer med sex elever i varje klass.

På er skola kommer undersökningen att genomföras under perioden v. 47. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den intervju som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De skolor/enheter/klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

O Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

O Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen.

Datum

vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

Heidi Buchholz
Caroline Eriksson

Handledare för undersökningen är Ninni Trossholmen
Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen

9.2. Bilaga 2

Intervjufrågor:

Manus för intervju med tolv mellanstadiebarn.

1. Vi ska prata lite om konflikter, men först lite småfrågor.
2. Hur gammal är du?
3. Har du några syskon?
4. Har du några fritidssysselsättningar? Vilka?
5. Har du alltid gått på den här skolan?
6. Vet du vad en konflikt är?
 - 6.1 En konflikt är när man inte kommer överens med en eller flera personer i något man tycker är viktigt, så blir man osams. Till exempel om läraren tycker att man inte ska ha keps på sig i skolan fast du kanske tycker att det är helt ok. När vi säger konflikter idag så vill vi veta mellan elever i din ålder ungefär.
7. Var tycker du att det uppstår mest konflikter med andra i din ålder?
8. Finns det andra ställen där man lätt blir osams på?
9. Om vad blir man osams om?
10. Har du varit med i en konflikt någon gång?
 - 10.1 Hur kändes det?
11. Går det alltid att lösa en konflikt?
12. Kan man lära sig något av konflikter?
13. Kan det komma något bra ur en konflikt?
14. Vill du ha hjälp av en vuxen/kamrat vid konflikter?
15. Brukar det vara någon som hjälper till att lösa dem?
16. Brukar du hjälpa någon annan?
17. Kan man lösa konflikter på egen hand?
 - 17.1 Vilka är lättast att lösa själva?
18. Finns det några man behöver ha stöd av någon annan att lösa?
19. Går det att förhindra att konflikter uppstår?
 - 19.1 Hur i sådana fall?
20. Har ni pratat i skolan om hur man gör när man blir osams?
 - 20.1 Hur? I klass, små grupper, enskilt, lektioner?(livsviktigt) (på den här skolan eller andra om barnet inte gått hela skoltiden på samma skola)
21. Finns det något hos dina kamrater och jämnåriga du retar dig på?
22. Har du någonsin varit i slagsmål?
 - 22.1 Vad berodde det på?